اعتقادات تعلم اللّغة العربيّة وتعليمها
لدى دارسيها ومدرّسيها

صالح العصيمي
جامعة ليدس - بريطانيا

الملخص

الغرض من هذه الدراسة معرفة الاعتقادات التي يحملها متعلمو اللغة العربيّة ومعلّموها حول تعلّم هذه اللغة وتعليمها، وأثر ذلك في العمليّة التعليميّة. وقد شملت الطلاّب غير الناطقين باللغة العربيّة ومدرّسيهم في معهد تعليم اللغة العربيّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة بالريّاض، واعتمدت المنهجين الكمّي (الاستبانة) والكيفي (المقابلات). كما وسبقت بدراستين واحدة استطلاعيّة والأخرى أوليّة للتحقق من عمل أدوات البحث وزيادة مصداقيّتها، وقد ضمّت العيّنة جميع الدارسين في سنة 2007 والبالغ عددهم 142 دارسًا فضلا عن مدرّسيهم البالغ عددهم 32 مدرّسًا، أمّا المقابلات فشملت 36 دارسًا و12 مدرّسًا.

تمّ تحليل الاستبانات باستخدام برنامجي (SPSS) واختبار (Mann-Whitney)، أمّا برنامج (NVivo) فقد استند إليه التحليل الكيفي.

حاولت الدراسة أن تبرز مدى تأثر العمليّة التعليميّة بتباين الاعتقادات التي يحملها الدارسون عن تلك التي يحملها المدرّسون، كذلك خرجت ببعض التوصيات التي تفيد كلاً من معلّم اللغة العربيّة ومتعلّمها وواضع المنهاج الدراسي.

الكلمات المفاتيح

اعتقادات - المنهج الكمي - المنهج الكيفي (النوعي) - دراسة استطلاعية - دراسة أولية - ترميز.

1. الدراسات السابقة حول الاعتقادات في تعلم اللغة وتعليمها

1.1. تعريف الاعتقادات

الاعتقاد مفهوم عقلي يصعب تعريفه أو بحثه بطريقة منظمة (Benson & Lor, 1999). مع ذلك فقد ظهرت دراسات تبحث الاعتقادات وتقسمها إلى محاور (مثلا Cotteral, 1995; Horwitz, 1987; Wenden, 1987). في هذه الدراسة سأستخدم تعريفا مستقى من (Victori & Lockhart, 1995: 224) وهو أن الاعتقاد حول تعلم اللغة وتعليمها يقصد به: المفاهيم والافتراضات التي يحملها متعلم اللغة حول نفسه بوصفه متعلما وكذلك حول العوامل المؤثرة في تعلمه كالبيئة مثلا أو السياق التعليمي وكذلك حول طبيعة تعلم اللغة وتعليمها. وبالنسبة للمدرسين فقد عرّفت (Pajares, 1993) الاعتقادات بأنها منظومة القيم والاتجاهات حول التدريس وحول الدارسين وحول العملية التربوية.

2.1. النشأة والأهمية

تعدّ دراسة الاعتقادات حول الاكتساب اللغوي في حقل اللغويات التطبيقية أمرًا حديثا إلى حد ما وقد ظهر كنتيجة عن الاهتمام والتأكيد على أهمية استقلالية المتعلم (Kalaja, 1995: 191). فمنذ السبعينيّات من القرن الماضي، بدأت النظرة إلى متعلم اللغة على أنه مستقبل سلبي وغير فاعل في العملية التعليمية بالتغير وزاد اهتمام الباحثين في حقل الاكتساب اللغوي بما يحمله المتعلم معه وما يأتي به من اعتقادات حول التعلم (Yang, 1992: 14-5; Wenden, 1986b: 187; Hosenfeld, 1976: 1976). ويعد (Horwitz, 1985) و(Wenden, 1986b) رائدي دراسات اعتقادات الدارسين (Kalaja, 1995: 192). بالإضافة إلى ذلك فقد ذهب (Kern, 1995) إلى أن فهم اعتقادات الدارسين والمدرسين يشكل هدفا مهما بالنسبة للتربويين في حقل تعلم اللغات الأجنبية كما أنه يمكن أن يساعدنا ويساعد طلابنا على التغلب على الإحباط والصعوبات خلال التعلم. بالإضافة إلى ذلك فقد ذكر (Schulz, 2001:256) أنه إذا كان سلوك المدرس لا يتماشى مع توقعات الدارسين وحوافزهم فربما تكون مصداقية هؤلاء المدرسين مفقودة. هذا الكلام يكون مهما خصوصا عند تدريس طلاب من ثقافات أخرى لكون خبرات تعلمهم للغة وتوقعاتهم من فصولهم الدراسية ربما تكون مختلفة إلى حد ما عن هؤلاء الطلاب الأمريكيين.

ومنذ ذلك الحين بدأت أنظار الدارسين تتجه إلى هذا النوع من الدراسات. ونتيجة لذلك ظهرت دراسات كثيرة تبحث في اعتقادات المتعلمين والمعلّمين وأثبتت أن للاعتقادات تأثيرا على العملية التعليمية (مثلا:Mori, 1999; Cotterall, 1995; Horwitz, 1987). مع كل هذا فمعظم الدراسات ظهرت في بيئات تختلف عن بيئة هذه الدراسة كالولايات المتحدة وأكثرها يبحث في دارسي لغات غير العربية كالإنجليزية. على سبيل المثال: (Mori, 1999; Cotterall, 1995; Horwitz, 1988, 1987; Wenden, 1986b). ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة أقسام:

أ. دراسات خاصة باعتقادات الدارسين

دراسة (Horwitz, 1985) والتي أنتجت الاستبانة المعروفة بـ (BALLI) (The Beliefs About Language Learning Inventory) باستخدام المنهج الإحصائي الوصفي عن طريق الاستبانة باستخدام (Likert-Scale) وقد صمم لتقصي اعتقادات المدرسين حول قضايا خلافية في تعلم اللغة. وشارك فيه 25 طالبًا جامعيًّا في السنة الأخيرة من دراستهم في (University of Texas, Austin) وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ هؤلاء الطلاب (المدرسين) يحملون اعتقادات خاصة بقابلية تعلم اللغة وأهمية الترديد في تعلم اللغة.

دراسة (Horwitz, 1987) باستخدام (BALLI) المعتمد على المنهج الإحصائي الوصفي عن طريق الاستبانة باستخدام (Likert-Scale). وشارك فيها 32 طالبًا للغة الإنجليزية في المستوى المتوسط في برنامج لغة مكثف في (University of Texas, Austin) وقد أظهرت الدراسة بأن معظم هؤلاء الطلاب يعتقدون بقابلية تعلم اللغة وأهمية المفردات والقواعد في تعلم اللغة بالإضافة إلى أهمية التعلم في بيئة اللغة الهدف وأهمية التكرار والتدريب في هذا الميدان.

دراسة (Wended, 1986) لمعرفة اعتقادات 87 دارسا وتصنيفهم حول تعلمهم وقد استخدمت المقابلات ذات الطابع الجزئي المقيد على 25 طالبا للغة الإنجليزية في مستوى متقدم في (Columbia University) وأظهرت الدراسة بأن لدى الدارسين القدرة على التحدث حول اللغة وحول مستواهم فيها وحول نتائج تعلمهم وحول أفضل الطرق لتعلم اللغة.

دراسة (Barcelos, 1995) باستخدام الملاحظة والمقابلات ذات الطابع الجزئي المقيد والسؤال المفتوح في الاستبانة وشملت 14 دارسا للغة الإنجليزية في البرازيل. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الطلاب يحملون اعتقادات حول دور القواعد ودور المدرس ودور البيئة ودور الخبرة السابقة في تعلم اللغة. كما ثبت أن لتراكم خبرات التعلم السابق تأثيرا على اعتقاداتهم.

دراسة (Kuntz, 1996) لاعتقادات 81 طالبا المسجلين في الشهر الأول لدراسة العربية في أربعة مراكز للدراسات الإفريقية باستخدام (BALLI) وقد توصّل إلى أن دارسي العربية يحملون اعتقادات خاصة بهم فيما يتعلق بتعلم اللغة كما فضلوا الاعتقادات الخاصة بالتواصل والاتجاه الإيجابي من العرب. وقد استخلصت هذه الدراسة الاعتقادات الخاصة باللغة العربية من اعتقادات دارسي ثماني لغات.

دراسة (Kuntz, 1996) لسبر اعتقادات تعلم اللغة التي يحملها دارسو الفرنسية والإسبانية ومقارنتها بما يحمله دارسو السواحلية. وضمّت عينة البحث 53 دارسًا للسواحلية في مقابل 113 دارسًا للفرنسيّة والإسبانيّة وذلك باستخدام (KRI) (Kuntz-Rifkin Instrument) وقد أفادت الدراسة أن كلا المجموعتين اتفقتا على أهمية التدريب والتكرار. بالإضافة إلى أن دارسي السواحلية رفضوا بشدة فكرة أنّ على الدارس ألا يقول شيئا حتى يقوله صحيحا.

درس الشويرخ (2004) اعتقادات 182 طالبًا في معهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام استبانة (LLBQ) (Language Learning Belief Questionnaire)

معدلة من (BALLI) واستبانة (Cotterall, 1999). وقد أظهرت النتائج أن لدى الطلاب اعتقادات إيجابية حول طبيعة تعلم اللغة والقابلية لتعلم اللغات الأجنبية وطرائق التعلم بخلاف الاعتقادات حول أدوار المدرس غير المشجعة.

ب. دراسات خاصة باعتقادات المعلمين

بعض دراسات اعتقادات المدرسين تدرس اعتقاداتهم بمرحلة ما قبل التدريس (أي خلال كونهم طلابا في الجامعة: Pre-Service) مثل (Peacock, 2001) وبعضها يدرس اعتقاداتهم خلال تدريسهم (In-Service) مثل (Lori Olsfan & Gregory Schraw; 2006). كما تركز بعض الدراسات على اعتقادات محددة. على سبيل المثال: درس (Burns, 1992) اعتقادات المدرسين وطرائقهم في استخدام الكتابة في الفصول المبتدئة في تعلم اللغة ووجدت الدراسة أن استخدام الكتابة لم يكن لغرض الكتابة إنما وظّف كأداة إضافية للمساعدة في كتابة الدخل المسموع وتقييده.

قام (Graden, 1996) بدراسة اعتقادات المدرسين حول القراءة ووجد أن هناك اختلافا واتفاقا ما بين اعتقاداتهم وسلوكهم وطرقهم في الفصل مدعيا أن الاختلافات راجعة إلى عوامل السياقات التعليمية مما يضطر المدرسين إلى استخدام سلوك يخالف اعتقاداتهم. كما نتج عن الدراسة وجود اعتقادات متضاربة في نظام الاعتقادات لدى المدرس الواحد. كذلك دراسة (Borg, 1999) التي ركزت على دراسة الاعتقادات حول تدريس القواعد. ودراسة (Li,1998) حول اعتقادات المدرسين حول المنهج الاتصالي في كوريا الجنوبية. بالإضافة إلى دراسة (Gorsuch, 2000) لاعتقادات المدرسين حول مناهج التجديد التي فرضت من قبل السياسة المحلية. وقد استخدمت دراسات اعتقادات المدرسين أدوات مختلفة مثل المقابلة والملاحظة والمذكرة واليومية والاستبانة.

ج. دراسات اعتقادات المتعلمين والمعلمين

دراسة (Allen, 1996) وذلك لمعرفة مدى تأثير اعتقادات المدرس في اعتقادات الدارس. وأجريت على طالب لغة إنجليزية ليبي في المستوى المتوسط في كندا باستخدام منهج دراسة الحالة عن طريق الملاحظة وتحليل الوثائق ومقابلة المدرس والطالب وتحليل مذكرات الطالب. وقد خرجت الدراسة بنتيجة أن الطالب غيّر بعض اعتقاداته أثناء الدراسة، لتصبح أكثر توافقا واعتقادات مدرسه مما يعني تأثير المدرّس في الدارس من هذا الجانب.

دراسة (Barcelos, 2000) وذلك لمعرفة العلاقة بين اعتقادات الدارسين والمدرسين حول تعلم اللغة. وأجريت الدراسة باستخدام الملاحظة والمنهج الإثنوجرافي الذي يعنى بدراسة التأثير البيئي والثقافي على المبحوث والمقابلات والتذكر المحفّز (بالاستدعاء). وانتهت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة اختلاف أو عدم توافق بين دارسي اللغة ومدرسيهما بالإضافة إلى وجود علاقة توافق بين دارس ومدرسه.

دراسة (Patricia Kuntz & R. Kirk Belnap, 2001) بالتركيز على الفروقات الدالة إحصائيا بين دارسي العربية ومدرسيها في المغرب واليمن وكلا المركزين يدرس الفصحى بالإضافة إلى المحلية باستخدام (The Kuntz-Rifkin Instrument) (KRI) الذي هو عبارة عن امتداد لـــ (BALLI).

وشملت الدراسة 71 دارسا و17 مدرسا. وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروقات بين الدارسين والمدرسين من ناحية اعتقاداتهم الخاصة بتعلم اللغة. على كل فقد ذكر الباحثان (انظر ص108) أن الدارسين والمدرسين استخدما الاستبانة نفسها مما قد يعطي نتائج غير دقيقة إذ تكون إجابة كل منهم على حسب اللغة التي يدرسها. فمثلا (انظر، ص100) الاحتمال الأكبر أن المدرسين كانوا في إجاباتهم عن صعوبة تعلم اللغة يقصدون الإنجليزية أو الفرنسية بصفتها اللغة الهدف لهم.

دراسة (Peacock, 1999) بمقارنة اعتقادات 202 دارسا مع 45 مدرسًا للغة الإنجليزية كلغة ثانية في الجامعة. وقد وجدت الدراسة أن هناك اختلافا ملفتا حول المفردات والقواعد حيث يرى كثير من الدارسين (62%) أن للمفردات دورا كبيرا في تعلم اللغة في مقابل أقل من خمس المدرسين (18%) مما قد ينتج عنه تركيز الدارسين على حفظ المفردات في حين لا يهتم المدرسون بأنشطة أو مهام أو واجبات تراعي هذه الاهتمامات مما قد يصيب الدارسين بالإحباط. كذلك فإنّ (64%) من الدارسين يرون أن تعلم اللغة يعتمد على تعلم القواعد في مقابل (7%) فقط من المدرسين، مما قد يسبب بدوره إحباطًا لدى الدّارسين، في حال إهمال المدرسين لدرس القواعد.

دراسة(Samimy & Lee, 1997) بمقارنة 34 دارسا صينيا للغة الإنجليزية مع 10 من مدرسيهم وأتت بنتائج قريبة من (Peacock, 1999).

بالنسبة للاكتساب اللغوي والاتجاهات نحو اللغة في العربية فقد ركّز الباحثون على الطلاب الذين يدرسون العربية في الولايات المتحدة الأمريكية (Belnap, 1987; Kuntz, 1996) والمدرسين في الأردن (Smadi & Al-Abed Al-Haq, 1998) أو المدرسين في الولايات المتحدة (Belnap, 1995) باستثناء دراسة (Belnap, 1995)، التي أغفل باحثوها درس الخلافات بين الدارسين والمدرسين في الاعتقادات أو الاتجاهات. وقد ساعدتني هذه الدراسة في بلورة أسئلة السياق (Sakui & Gaies, 1999).

2. الدراسة

1.2. سبب الدراسة وهدفها وأسئلتها

يظهر لنا من كل ما سبق ندرة الدراسات المتعلقة باللغة العربية في هذا الجانب من جهة وندرة الدراسات المتعلقة بدارسي العربية في المملكة العربية السعودية من جهة أخرى. كما أن هذه الدراسة -على حد علم الباحث- هي الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية سواء من حيث دراستها لاعتقادات المدرسين أو من حيث مقارنة اعتقادات الدارسين باعتقادات المدرسين أو من حيث توظيف المقابلة كأداة لدراسة اعتقادات الدارسين أو التي تجمع بين الاستبانة والمقابلة في المملكة العربية السعودية. وبناء على سبب الدراسة السابق فهي تهدف إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة:

1- ما الاعتقادات التي يحملها دارسو العربية حول تعلم اللغة العربية وتعليمها في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

2- ما الاعتقادات التي يحملها مدرسو العربية حول تعلم اللغة العربية وتعليمها في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

3- ما الاختلافات بين الدارسين والمدرسين من حيث الاعتقادات التي يحملونها حول تعلم اللغة العربية وتعليمها في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

2.2. البيئة المدروسة أو المبحوثة (مكان الدراسة)

أجريت هذه الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، المملكة العربية السعودية. مدة الدراسة في هذا المعهد سنتان أكاديميتان مكثفتان مقسومتان إلى أربعة فصول دراسيّة كل فصل يستمر 16 أسبوعا والدراسة فيه صباحية لمدة خمس ساعات يوميا خمسة أيام في الأسبوع من السبت إلى الأربعاء. كل فصل دراسي ينتهي باختبار يؤديه الدارس ويتحدد بناء عليه اجتيازه للمستوى الذي يليه من عدمه. الدارسون في هذا المعهد معظمهم ممن حصلوا على منح خاصة لدراسة العربية على حساب خادم الحرمين الشريفين ملك المملكة العربية السعودية، وتشمل هذه المنحة رسوم الدراسة والسكن المجاني والعلاج المجاني والتذاكر السنوية بالإضافة إلى راتب شهري. السكن في الحرم الجامعي يخول لطلاب المعهد الإفادة من الإمكانات المتاحة كالملاعب الرياضية والمطعم بأسعار رمزية لا تتعدى ربع دولار أمريكي للوجبة.

في المعهد يتم تدريس سلسلة تعليم اللغة العربية والتي هي عبارة عن منهج متكامل من 37 كتابا بالإضافة إلى معاجم مصاحبة تم تأليفها من قبل أكثر من خمسين معلما ومتخصصا وخبيرا في الميدان. وفيها يتم تدريس اللغة العربية مع المعلومات الدينية، وتُقدّم العربية على أساس أنها لغة الدين والحياة والثقافة. من أهدافها: التأهيل للدراسات الجامعية العربية، فهم برامج الإذاعة والتلفاز والصحف، تمكين المتعلم من التحدث والكتابة والقراءة بطلاقة وتزويده بقدر كاف من المعلومات الدينية.

طريقة التدريس في المعهد بوجه عام تعتمد بشكل كلي على المعلم والسلسلة (الكتب المقررة) وهي طريقة تقليدية تعتمد بشكل كبير على تلقين المعلومات أكثر من تطوير المهارات بالرغم من أن كثيرا من المدرسين من المتخصصين في تعليم اللغات وبعضهم يحمل الدكتوراه في التربية من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة مما يعني اطلاعهم على المناهج الحديثة في تعليم اللغات. علاقة الدارس بالمدرس علاقة رسمية مع وجود بعض المدرسين الذين يحاولون كسر الحاجز النفسي بين المدرس والدارس بجعل العلاقة أكثر حميمية عن طريق الزيارات خارج المعهد والرحلات الحرة. دور الدارس في التعلم بوصفه فاعلا أو متفاعلا مؤثرا - وليس مستقبلا أو وعاء للمعلومات - مغيب إلى حد كبير. ومع هذا فيوجد بعض المدرسين الذين يحاولون الإفادة من طرق تعليم الإنجليزية ولكنها ليست طريقة عامة.

بعد اجتياز الدارس لسنتي تعلم اللغة إما أن يلتحق بالجامعة أو يلتحق ببرنامج لمدة سنة يمنح دبلوما في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. وهذا البرنامج يدرس ويمنح من قبل المعهد نفسه.

3.2. أدوات الدراسة ومنهجيتها ومدتها وطريقة التحليل

هذه الدراسة استخدمت أداتين رئيستين وأداتين إضافيتين؛ الأداتان الرئيستان هما الاستبانة والمقابلة. أما الإضافيتان فهما تحليل الوثائق بالإضافة إلى المذكرات الخاصة بالباحث أثناء القيام بالبحث.

الاستبانة: وتشتمل هذه الاستبانة في الواقع استبانتين: إحداهما خاصة بالدارسين والأخرى بالمدرسين. وقد صممت الاستبانتان بناء على مصادر متعددة منها:

(الشويرخ، 2004)

(Belnap & Kuntz, 2001; Peacock, 2001; Cotterall, 1999-1995, Mori, 1999; Sakui & Gaies 1999, Yang, 1999-1992 ; Horwitz, 1987).

وقد روعي في بنود الاستبانة أن تكون ملائمة لكل من الدارسين والمدرسين وكذلك للغة العربية والسياق التعليمي هناك. وبناء عليه فقد جرت تعديلات كثيرة على الاستبانة بشكلها الأولي. أيضا جرى تعبئة الاستبانتين من قبل 3 دارسين ومدرسين في الدراسة الاستطلاعية ثم حورت بعض البنود وأدخلت بنودٌ أخرى من إجابات المشاركين في السؤال الحر (المفتوح) ثم جرى تعبئة الاستبانتين مرة أخرى في الدراسة الأولية على 43 دارسا في مرحلة الدبلوم و3 مدرسين. ثم تم تعديل بعض البنود وتغيير أو إدخال بنود أخرى بناء على إجابات المشاركين في السؤال الحر.

كل استبانة بشكلها النهائي ضمت 48 سؤالا، بالإضافة إلى الأسئلة عن المعلومات الشخصية وبلغ عدد العبارات 48 عبارة: 42 عبارة باستخدام ليكرت (Likery-Scale)، 4 عبارات باستخدام الاختيار من متعدد (Muktible-choise)، عبارتان للترتيب (Rank-order). وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني استخدم التوزيعات التكرارية لكل عبارة (Frequency Distributions). كما استخدم الوسيط (Median) للعبارات من 1-46 وذلك لمناسبته لهذا النوع من الأسئلة كما استخدم المدى (Range) وذلك لقياس التشتت (Dispersion) وذلك لمناسبة عرضه مع الوسيط (انظر Muijs, 2004: p.100) و(Bryman and Cramer, 2005). أما العبارات في 47 و48 والتي هي عبارة عن ترتيب (مقاييس متصلة) فقد استخدم الوسط الحسابي (Mean) واستخدم الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك لمناسبته لهذا النوع من المقاييس (انظر: Muijs, 2004: 99, 107, 110) (Bryman and Cramer, 2005: 101).

وللإجابة عن السؤال الثالث أجري اختبار على معلمي (Non-Parametric) مان وتني يو (Mann-Whitney U) وذلك لمناسبته لهذا النوع من الاستبانة في مقاييس الاتجاهات (انظر: Bryman and Cramer, 2005) و(Brown, 1988) و(Dörnyei, 2007). وللتأكد من ثبات الأداة (reliability) وحساب درجة الاتساق الداخلي لها أجري اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت درجة الاختبار85. وهي درجة ثبات عالية مما يعني أن الأداة ثابتة وقابلة للتطبيق. بعد التحليل الكمي جرى جمع البيانات النوعية بناء على ذلك التحليل وذلك باستخدام المقابلة من نوع التقييد الجزئي (semi structure) وحللت باستخدام الترميز (coding system) باستخدام برنامج (NVivo). وقد استغرقت المقابلات 24 ساعة بمعدل نصف ساعة لكل مقابلة.

4.2. المشاركون في الدراسة

أجريت الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للاستبانة على ثلاثة طلاب ومدرسين ثم أجريت الدراسة الأولية على 43 دارسا و3 مدرسين. وكذلك أجريت ثلاث مقابلات مع 3 دارسين كدراسة استطلاعية لأداة المقابلة، دارس من كل مستوى. أما الدراسة الرئيسة فبالنسبة للاستبانة فقد شملت دراسة العينة جميع الدارسين في عام 2007 وعددهم 142 دارسا، كما ضمت جميع المدرسين والبالغ عددهم 32 مدرسا (أي 174 مبحوثا). أما المقابلات فقد ضمت 36 دارسا و12 مدرسا (أي 48 مقابَلا). وقد تم توزيع الاستبانة على الدارسين في المستوى الثاني (51 دارسًا) والثالث (47 دارسا) والرابع (46 دارسا) ولم يشمل المستوى الأول لتوقع الباحث أن لغته لن تساعدهم بالشكل المطلوب في الإجابة عن بنود الاستبانة.

وقد كان الطلاب من 59 جنسية وذوي 57 لغة أم. وتراوحت أعمارهم من 16 إلى 51 سنة. وتنوعت مؤهلاتهم من ثانوية عامة (68%) إلى دبلوم (4%) إلى جامعة (13%) إلى ماجستير (1%). 70% من الدارسين درسوا العربية قبل المجيء إلى المعهد. وقد تعددت أسباب تعلمهم العربية: لحب العربية (7%)، للحصول على وظيفة (1%)، لفهم الإسلام (63%)، وللدخول إلى الجامعة (5%) و(22%) لأسباب أخرى. أما المدرسون فقد كانت أعمارهم: 20-30 سنة (3%)، 31-40 (31%)، 41-50 (47%)، فوق الخمسين (18%). وقد كان 66% سعوديين فيما 31% من جنسيات عربية أخرى (سوري، مصري، سوداني) وكلهم عرب، 59% يحملون شهادة الدكتوراه في العربية، 28% يحملون شهادة الماجستير. وبالنسبة لسنوات التدريس في المعهد فقد كانت: 1-5 سنوات (22%)، 6-10 سنوات (25%)، 11-15 سنة (22%). وقد حرص الباحث في اختياره لعينة المقابلات أن تكون متوازنة: 12 دارسا من المستوى الثاني، 12 من الثالث، 12 من الرابع، 12 مدرسا. كماحرص على أن يكون المدرسون المقابلون ممن درس جميع مستويات المعهد.

التحليل: (4 صفحات: كل محور صفحة: تعريف للمحور، بنود الاستبانة الخاصة به، نتائجها، نتائج المقابلات، خلاصة صغيرة).

المحور الأول: الاعتقادات حول الدارسين في المعهد (حوافزهم وتوقعاتهم وقدراتهم اللغوية):

هذا المحور يدرس اعتقادات الدارسين والمدرسين حول الدارسين من حيث أهمية العربية بالنسبة لهم، وقدراتهم على التعلم، ومشاعرهم حين التعلم. وقد كانت العبارات التي تبحث في هذا المحور 1، 3، 5، 7، 8، 9، 43. وقد جاءت نتائج الاستبانة كما يلي[1]:

[1] في نهاية البحث نسخة كاملة من استبانة الدارسين وأخرى من استبانة المدرسين.

I. التحليل الكمي للمحور الأول

البند	العدد	لا أوافق بشدة %	لا أوافق %	غير متأكد %	أوافق %	أوافق بشدة %	الوسيط	المدى	مان وتني يو
1. دارسون مدرسون	141 32	.7 -	.7 -	2.1 3.1	13.4 68.8	82.4 28.1	5.00 4.00	4 2	مان وتني يو= 1065.000 القيمة = .000***
3. دارسون مدرسون	140 32	1.4 -	5.6 3.1	4.9 15.6	26.1 62.5	60.6 18.8	5.00 4.00	4 3	مان وتني يو= 1365.500 القيمة = .000***
5. دارسون مدرسون	142 31	.7 -	1.4 6.3	2.8 6.3	26.1 53.1	69.0 31.3	5.00 4.00	4 3	مان وتني يو= 1377.500 القيمة = .000***
7. دارسون مدرسون	140 32	- -	.7 -	4.9 31.3	28.9 59.4	64.1 9.4	5.00 4.00	3 2	مان وتني يو= 870.000 القيمة = .000***
8. دارسون مدرسون	138 32	- -	2.8 6.3	8.5 43.8	28.9 40.6	57.0 9.4	5.00 3.50	3 3	مان وتني يو= 911.000 القيمة = .000***
9. دارسون مدرسون	137 32	26.8 12.5	23.9 40.6	7.7 25.0	26.1 18.8	12.0 3.1	2.00 2.00	4 4	مان وتني يو= 2148.500 القيمة = .857
43. دارسون مدرسون	141 31	[2]1.4 -	[3]5.7 3.2	[4]50.4 90.3	[5]42.6 6.5	- -	3.00 3.00	3 2	مان وتني يو= 1502.000 القيمة = .002**

بملاحظة الجدول أعلاه -وصفيا- يظهر أن الدارسين يحملون اعتقادات ومشاعر إيجابية في هذا المحور إذ جاءت درجات الوسيط موافق بشدة. فهم -بشكل عام وبحسب الوسيط- يوافقون بشدة على أن تعلم العربية وتحدثها بشكل جيد (1) (5: 95% موافقون و69% موافقون بشدة) - وهي قريبة من نتائج هورويتز (Horwitz, 1987:125) حول رغبة الطلاب بالتحدث بالإنجليزية - مهمان بالنسبة لهم. كما لا يوافق معظمهم على أنه يشعر بالخجل حين الحديث بالعربية مع الآخرين (9: 51% لا يوافقون و38% يوافقون) وهذا الأخير مماثل لدراسة الشويرخ (2004) وهورويتز (Horwitz, 1987:125) من أن 44% يشعرون بالخجل حين التحدث بالإنجليزية أمام الآخرين، كما أن معظمهم يعتقد أن قدرته في تعلم اللغة العربية (43) إما جيدة أو ممتازة، وحسب الوسيط أيضا فهم موافقون بشدة على أنهم سيتعلمون العربية بشكل ناجح (3). وهذه النتيجة موافقة لدراسة هورويتز (Horwitz, 1987:122) التي قيّم فيها قلة فقط قدرتهم على تعلم اللغة سلبيًا. بالإضافة إلى أن الوسيط أظهر أنهم موافقون بشدة على أنهم يستمتعون بتعلم العربية (7) وبالتدرب على العربية مع الآخرين (8: 86% موافقون) وهي قريبة من هورويتز (Horwitz, 1987:124) حول الاستمتاع بالتدرب على الإنجليزية مع الآخرين (81 % موافقون). وبهذا يظهر أن لديهم الحافز الوظيفي

---

[2] قدرتي في تعلم اللغة ضعيفة.
[3] قدرتي في تعلم اللغة مرضية.
[4] قدرتي في تعلم اللغة جيدة.
[5] قدرتي في تعلم اللغة ممتازة.

والشخصي كما هو الحال بالنسبة لدارسي الإنجليزية في هورويتز (Horwitz, 1987:125).. يحمل المدرسون من جهتهم اعتقادات وتوقعات إيجابية نحو طلابهم ومقدرتهم على تعلم اللغة لكن بأقل درجة إذ جاءت درجات الوسيط في ذلك موافق. ومن ناحية الدلالة الإحصائية فنجد أن اختلافات المدرسين عن الدارسين في اعتقاداتهم في جميع العبارات دالة إحصائيا ما عدا رقم 9، بمعنى أن اعتقادات الدارسين كانت أقوى من حيث الموافقة من مدرسيهم. فالدارسون يرون -أكثر من مدرسيهم- أن تعلم العربية وتكلمها بشكل جيد مهم بالنسبة لهم (1و5) كما يعتقدون بشكل أشد أن قدرتهم اللغوية جيدة وأنهم سيتعلمونها بشكل ناجح (3 و43). بالإضافة إلى أنهم يعتقدون بشكل أكبر أنهم يستمتعون بتعلم العربية وتدربها مع الآخرين (7 و8). ربما تعكس هذه الاختلافات عدم معرفة المدرسين بالدارسين معرفة جيدة أو رؤيتهم واستهوانهم بقدراتهم.

وللتأكد من سبب حمل هذا الاعتقاد لدى المدرسين في المقابلات تم سؤالهم عن هذه النقطة تحديدا أكد ستة منهم (م3، م14، م15، م20، م35، م42) أن طلابهم "مجتهدون" (م3) "ولديهم روح المسؤولية" (م14) و"لديهم الحرص الشديد على التعلم" (م15) و"الدافعية القوية نحو التعلم" (م20). بل أكثر من ذلك؛ إذ صرّحوا (م20) أن "طالب المعهد هو الطالب النموذجي" وكذلك أنهم الطلاب الأفضل من حيث التعلم (م3، م20)، وبذلك يمكن تعليل قلة إيجابية المدرّسين في الاستبانة بالمقارنة وطلابهم بكونهم كانوا يتحاشون دائما الإجابات المتطرفة أو البعيدة عن الوسط في عبارات الاستبانة؛ ويتوخون أن تكون إجاباتهم دوما معتدلة. ومن ناحية أهمية العربية وتحدثها للمتعلم فقد أكدت المقابلات نتائج الاستبانات في هذا الجانب. على سبيل المثال: ذكر سبعة طلاب (س2/1، س3/5، س4/36، س4/38، س4/47) أن العربية لغة "مهمة" لهم. وذكروا أسبابا متعددة منها الديني ومنها الدنيوي، مثلا ذكر س2/1 أنها "مهمة لأنها أصبحت لغة عالمية" وذكر س4/36 أنها مهمة بالنسبة له "وذلك للحصول على وظيفة في بلدي". أما بقية الطلاب فقد ذكروا أسبابا تتعلق بفهم القرآن والحديث والإسلام عموما. فهذا جانب ربما تنفرد به العربية عن كثير من اللغات وهو وجود الحوافز الدينية والشخصية للتعلم ما يعني أنه يحسن استغلاله والإفادة منه. ومن ناحية المهارات الشفوية فقد أيد ستة عشر طالبا (س2/3، س2/29، س2/40، س3/5، س3/19، س3/31، س4/8، س4/25) في المقابلات أن التحدث بالعربية مهم جدا لمتعلمي العربية لأسباب عديدة منها: للتفاعل مع الآخرين بالعربية (س2/40، س3/5) ولفهم الصحف والتلفاز ووسائل الإعلام (س2/29، س3/19، س3/31) وكذلك للدعوة إلى الإسلام (س4/8، س4/25). بل ذكر طالب س4/16 في السؤال الحر: "إنّ تدريب الطلاب على الكلام أهم من القراءة والكتابة والفهم". من خلال إجابات الطلاب نلاحظ أن طلاب المستويات الدنيا (الثاني والثالث) يرون أن هناك فائدة شخصية لهم من الكلام فيما يرى طلاب المستوى الرابع أن فائدة الكلام تكمن في الدعوة إلى الإسلام وهي فائدة تتعداهم إلى غيرهم. إذن نلحظ أن الاعتقاد ربما يتغير تبعا لتغير مستوى الدارس ولغته. المدرسون من جهتهم عللوا أهمية المهارات الشفوية بقولهم "ذلك أن

مهارات اللغة عبارة عن مهارة واحدة لا تتجزأ" (م3)، و"لأن الاستماع يطور مهارات اللغة الأخرى وكذلك كل المهارات تسهم في عملية التعلم" (م42).

المحور الثاني: الاعتقادات حول التعلم والتعليم الناجحين للغة العربية (حوافزهم وتوقعاتهم وقدراتهم اللغوية): (صفحة)

هذا المحور يدرس اعتقادات الدارسين والمدرسين حول التعلم والتعليم الناجحين للغة العربية وأفضل الطرق في ذلك. وقد كانت العبارات التي تبحث في هذا المحور 2، 4، 6، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 26. وقد جاءت نتائج الاستبانة كما يلي:

II. التحليل الكمي للمحور الثاني

البند	العدد	لا أوافق بشدة%	لا أوافق %	غير متأكد %	أوافق %	أوافق بشدة %	الوسيط	المدى	مان وتني يو
2. دارسون	142	-	1.4	5.6	24.6	68.3	5.00	3	مان وتني يو = 2199.000
مدرسون	32	-	1.4	5.6	24.6	68.3	5.00	3	القيمة = .727
4. دارسون	142	1.4	6.3	9.9	33.8	48.6	4.00	4	مان وتني يو = 1980.500
مدرسون	32	-	6.3	3.1	31.3	59.4	5.00	3	القيمة = .215
6. دارسون	141	6.3	10.6	8.5	36.6	37.3	4.00	4	مان وتني يو = 2048.500
مدرسون	32	-	15.6	12.5	46.9	25.0	4.00	3	القيمة = .391
10. دارسون	142	.7	2.1	15.5	38.0	43.7	4.00	4	مان وتني يو = 1952.500
مدرسون	32	-	9.4	9.4	53.1	28.1	4.00	3	القيمة = .181
11. دارسون	142	2.1	1.4	5.6	35.2	55.6	5.00	4	مان وتني يو = 1137.000
مدرسون	32	6.3	28.1	9.4	37.5	18.8	4.00	4	القيمة = .000***
12. دارسون	142	.7	1.4	10.6	42.3	45.1	4.00	4	مان وتني يو = 1249.000
مدرسون	32	6.3	28.1	12.5	34.4	18.8	4.00	4	القيمة = .000***
13. دارسون	142	.7	4.2	9.2	40.8	45.1	4.00	4	مان وتني يو = 1238.500
مدرسون	32	9.4	37.5	6.3	25.0	21.9	3.00	4	القيمة = .000***
14. دارسون	141	2.1	14.2	22.0	35.5	26.2	4.00	4	مان وتني يو = 1535.000
مدرسون	32	-	43.8	18.8	25.0	12.5	3.00	3	القيمة = .003**
15. دارسون	142	2.1	4.9	7.7	23.2	62.0	5.00	4	مان وتني يو = 792.500
مدرسون	31	6.5	51.6	6.5	22.6	12.9	2.00	4	القيمة = .000***
16. دارسون	142	1.4	6.3	8.5	29.6	54.2	5.00	4	مان وتني يو = 2030.500
مدرسون	32	-	3.1	6.3	53.1	37.5	4.00	3	القيمة = .302
17. دارسون	142	.7	8.5	7.7	24.6	58.5	5.00	4	مان وتني يو = 1425.500
مدرسون	32	9.4	28.1	-	34.4	28.1	4.00	4	القيمة = .000***
18. دارسون	141	2.1	10.6	11.3	36.9	39.0	4.00	4	مان وتني يو = 2235.000
مدرسون	32	-	21.9	3.1	34.4	40.6	4.00	3	القيمة = .931
19. دارسون	140	21.4	27.9	10.0	25.0	15.7	3.00	4	مان وتني يو = 1566.500
مدرسون	32	15.6	71.9	6.3	6.3	-	2.00	3	القيمة = .006**
20. دارسون	141	2.8	7.1	13.5	41.1	35.5	4.00	4	مان وتني يو = 2232.000
مدرسون	32	-	3.1	6.3	68.8	21.9	4.00	3	القيمة = .920

البند	العدد	لا أوافق بشدة%	لا أوافق %	غير متأكد %	أوافق %	أوافق بشدة %	الوسيط	المدى	مان وتني يو
21. دارسون مدرسون	142 31	6.3 29.0	14.1 51.6	9.2 3.2	33.1 16.1	37.3 -	4.00 2.00	4 3	مان وتني يو = 707.500 القيمة = ***000.
22. دارسون مدرسون	142 32	1.4 -	2.8 3.1	9.9 -	37.3 46.9	48.6 50.0	4.00 4.50	4 3	مان وتني يو = 2122.500 القيمة = 522.
23. دارسون مدرسون	141 32	1.4 -	1.4 -	7.1 3.1	30.5 34.4	59.6 62.5	5.00 5.00	4 2	مان وتني يو = 2132.500 القيمة = 578.
26. دارسون مدرسون	141 32	1.4 -	2.8 12.5	3.5 -	16.3 37.5	75.9 50.0	5.00 4.50	4 3	مان وتني يو = 1686.000 القيمة = **005.

III. التحليل الكمي للعبارة 47: طبيعة تعلم العربية: يعتمد تعلم العربية على: ... رجاء رتب على حسب الأهمية حين تعلم العربية

البند	العدد	الأول %	الثاني %	الثالث %	الرابع %	الخامس %	الوسط	الانحراف المعياري	مان وتني يو
مفردات: دارسون مدرسون	142 31	46.5 58.1	19.7 38.7	6.3 3.2	15.5 -	12.0 -	2.27 1.45	1.473 .568	مان وتني يو= 1652.500 القيمة = *020.
قواعد: دارسون مدرسون	142 31	23.2 3.2	22.5 12.9	38.0 51.6	13.4 22.6	2.8 9.7	2.50 3.23	1.077 .920	مان وتني يو= 1398.000 القيمة = **001.
صرف: دارسون مدرسون	142 31	9.2 3.2	16.2 9.7	31.0 16.1	27.5 51.6	16.2 19.4	3.25 3.74	1.182 .999	مان وتني يو= 1657.000 القيمة = *026.
تواصل: دارسون مدرسون	142 32	19.0 43.8	31.0 31.3	11.3 12.5	16.9 6.3	21.8 6.3	2.92 2.00	1.456 1.191	مان وتني يو= 1446.000 القيمة = **001.
إعراب: دارسون مدرسون	142 31	7.7 3.2	10.6 3.2	11.3 12.9	25.4 19.4	45.1 61.3	3.89 4.32	1.298 1.045	مان وتني يو= 1792.000 القيمة = 083.

بملاحظة الجدولين أعلاه - من الناحية الوصفية- يظهر أن الدارسين يحملون اعتقادات قوية من ناحية أهمية التدرب بوجه عام (23: 90%) والتحدث مع الآخرين بشكل خاص (2: 93%) كعاملين من عوامل التعلم الناجح للغة العربية. و23 قريبٌ من هورويتز (Horwitz, 1987:124) إن غالبية دارسي الإنجليزية يرون أهمية التدريب في تعلمها وهذا الأخير(2) نسبة قريبة من نسبة هورويتز (Horwitz, 1987:125) (91%). على الرغم من ذلك فأقل من ثلاثة أرباع العينة (74%) يرون أن الاندماج في المجتمع السعودي ضروري لتعلم العربية بشكل ناجح (6). وهذه النتيجة خلاف النتيجة التي أظهرتها دراسة كونتز وبيلناب (Patricia Kuntz & R. Kirk Belnap,

2001) من أن الدارسين في اليمن والمغرب يفضلون تعلم العامية. وكذلك فهي خلاف نتائج دراسة الشويرخ (2004) التي أظهرت ميل الدارسين لتعلم الثقافة والاندماج في مجتمع اللغة ولدراسة هورويتز (Horwitz, 1987:124). بالنسبة للتوازن في الحديث داخل الفصل بين المدرس والدارسين (21) فـ 70% منهم يرون أن المدرس يجب أن يتكلم أكثر من الطلاب وهذا اعتقاد غير مشجع في الحقيقة لأنه يعني استقبالا فقط من جانب الدارس وعدم تفاعل في أثناء العملية التعليمية. اعتقادات الدارسين حول دور مجهودهم الشخصي في العلم وحول دور التدرب في نجاح التعلم وحول دور التدرب خارج الفصل وداخله جاءت أعلى قليلا من نتائج دراسة الشويرخ (2004). بالنسبة لطبيعة تعلم العربية، فقد كانت اعتقاداتهم حول القواعد قوية إذ يرى 91% أن تعلم العربية يعتمد على القواعد (11). كما أظهر الوسيط أنهم بشكل عام يوافقون على أن تعلم العربية يعتمد أيضا على الصرف (12) والإعراب النحوي (13) والحفظ (14). في المقابل صنفوا المفردات على أنّها أهم شيء يعتمد عليه تعلم العربية في 47 فيما جعلوا الإعراب النحوي آخر العوامل. وربما يكون هذا موافقا لدراسة الشويرخ (2004) وموافقا للاعتقاد السائد الذي ذكرته هورويتز (Horwitz, 1987) من أن تعلم لغة أجنبية إنما هي مسألة تعلم قواعد ومفردات: هورويتز (Horwitz, 1987:124).. وبالنسبة للدقة والتسامح في المعنى فقد جاءت بعض اعتقاداتهم غير مشجعة إذ على حسب الوسيط فهم يوافقون بشدة على أن المدرس يجب أن يصحح كل الأخطاء (15) وهم غير متأكدين حول عبارة أن الدارس يجب ألا يقول شيئا حتى يتمكن من قوله بشكل صحيح (19: 41% موافقون و49% غير موافقين) وهذه العبارة الأخيرة قريبة من نتائج الشويرخ 2004 وهورويتز (Horwitz, 1987:124) (38% من دارسي الإنجليزية موافقون على هذه العبارة) بالإضافة إلى أنهم موافقون بشدة على أنّ الدارس يجب أن يعرف كل الكلمات (5) مما يعني عدم التسامح مع الغموض في بعض المعاني مما قد يصيبهم بالإحباط إذا قرؤوا قراءة حرة ووجدوا أن كثيرا من المفردات غير معروفة لديهم. المدرسون من جهتهم يحملون اعتقادات قوية من ناحية أهمية التدرب بوجه عام (23) والتحدث مع الآخرين بشكل خاص (2) كعاملين من عوامل التعلم الناجح للغة العربية. بالنسبة لـــ21 فهم يختلفون عن الدارسين إذ لا يوافقون على أن المدرس يجب أن يتكلم في معظم الدرس. كذلك فهم بوجه عام يرون أنّ المفردات والتواصل تفوق في أهميتها القواعد والإعراب. واعتقادهم حول عدم الأهمية الكبيرة للقواعد مخالف لدراسة كونتز وبيلناب (Patricia Kuntz & R. Kirk Belnap, 2001) التي أظهرت أن المدرسين في عينة تلك الدراسة يولون أهمية كبيرة للقواعد في تعلم اللغة. وبالنسبة للدقة فهم يرفضون عبارة أن المدرس يجب أن يصحح كل الأخطاء (15). وهذه نتيجة مخالفة لدراسة كونتز وبيلناب (Patricia Kuntz & R. Kirk Belnap, 2001) التي أظهر المدرسون فيها ميلا للدقة اللغوية. ومن ناحية الدلالة الإحصائية للاختلافات بين المدرسين والدارسين فمن الأشياء التي يمكن ملاحظتها أن هناك فروقا في معظم العبارات حول طبيعة تعلم العربية. على سبيل المثال يعتقد المدرسون بأهمية تعلم المفردات والتواصل في تعلم العربية أكثر من الدارسين

(47). في المقابل يعتقد الدارسون بأهمية القواعد (11و47) والصرف (12و47) والإعراب النحوي (13) والحفظ (14) في تعلم العربية. كذلك وافق الدارسون على أهمية تصحيح جميع أخطاء الدارسين (15) وأهمية كل كلمة في أي نص (17) بنسبة أكبر من المدرسين. في المقابل كان المدرسون أشدَّ رفضًا لعبارة أن الدارس يجب ألا يقول شيئا بالعربية حتى يتمكن منه بشكل صحيح (19). كذلك يرى الدارسون أكثر من المدرسين أن المدرس يجب أن يتكلم أكثر من الطلاب أثناء الدرس (21) وأن العربية ضرورية لفهم الإسلام (26). وربما يكون ارتباط العربية بالإسلام عاملاً مؤثرا في بقيّة اعتقادات الدارسين حول أهمية القواعد والدقة وعدم التسامح مع الأخطاء. هذه الاختلافات ربما تعكس قلة الوقت المعطى للنقاش بين الدارسين والمدرسين حول طبيعة تعلم اللغة وعدم اتفاق ولو جزئي على أهمية العوامل المؤثرة في التعلم الناجح للعربية.
وقد حرص الباحث أن يتقصى بعض الأسباب لمعرفة الفروق بين اعتقادات الدارسين والمدرسين من خلال المقابلات التي جاءت معللة ومفسرة لبعض الاعتقادات لدى الشخص. على سبيل المثال: يعتقد الدارسون بأهمية القواعد والإعراب أكثر من المدرسين بحجّة أنّ "الدقة والصحة اللغوية مهمة في البداية أما الطلاقة فستأتي مع الوقت" (س2/27، س2/40). على النقيض من ذلك (م17) يعتقد المدرّسون بأهمية الطلاقة "أما الدقة والصحة فستتطور مع الوقت شيئا فشيئا". بالإضافة إلى ذلك فقد عبّر شخص (م17) عن جزءٍ من هذه المشكلة بقوله: "مشكلتنا هنا في التركيز على الدقة اللغوية وتجاهل الطلاقة لأن بعض المدرسين مع احترامي الشديد للجميع غير متخصصين في المناهج الحديثة للتدريس ولذلك فبعضهم متخصص في القواعد ويعطي أهمية لتخصصه على حساب تعلم اللغة كلغة ، فهل الطالب يستطيع الكلام في هذه الحال أم لا؟ ربما سيخرّج طلابا حفاظا لكن لا يستطيعون التحدث بجملة واحدة". يعتقد سبعة طلاب (س 2/4، س2/27، س2/28، س3/5، س3/31، س4/11، س4/12) أنه لا بد من تصحيح جميع الأخطاء اللغوية. بالمقابل يرى خمسة طلاب (س2/13، س3/19، س4/8، س4/38، س4/47) أنه لا يمكن تصحيح جميع الأخطاء لذلك يكتفي المدرّسون بتصحيح الأخطاء المهمة والمؤثرة (س4/47). ويمكننا أن نلاحظ أنّه وبداية من المستوى الرابع يشرع الدارس في استشعار استحالة تصحيح المدرّس للأخطاء الكثيرة إذ "لو صحح المدرس كل الأخطاء ما استطاع الطالب أن يتكلم مطلقا" (س4/38). أمّا بالنسبة لأهمية القواعد لدى الطلاب فقد ذكر غالبيتهم أنها مهمة في العربية بالذات دون غيرها "لأن النحو والصرف هما أساس اللغة العربية" (س2/1) و"دون النحو والصرف لا يمكننا فهم أو قراءة الكتب والصحف" (س2/2) و"النحو والصرف في العربية بالذات كأدوات الزراعة بالنسبة للمزارع إذ "لا يمكننا العمل دون أدوات للفهم" (س2/18). كما أن "أهمية النحو والصرف في العربية تختلف عن الإنجليزية مثلا التي ربما تتعلم لأهداف تواصلية أما العربية فلفهم التراث العربي" (س4/11). كذلك "وبالرغم من أن المعهد يركز كثيرا على النحو والصرف والإعراب فإنّنا نحتاج لمزيد من التركيز على هذه الأمور لأن التركيز عليها بالنسبة لدارس العربية الأجنبي أفضل" (س 2/39). في المقابل يصرّح المدرس (م9) قائلاً: "لا

أعتقد أن النحو والصرف مهمّان جدا لفهم اللغة العربية" إذ يرى أن المفردات والتعابير أهم من معرفة القواعد اللغوية بتعليلاتها واختلافاتها خصوصا لغير العرب (م17و3) لأنهما "أداتان ليستا هدفين في حد ذاتهما كما يعتقد بعض الطلاب أو بعض المدرسين" (م17). بالنسبة لاعتقاد الدارسين حول تكلّم المدرس في معظم وقت الدرس فقد ذكر خمسة طلاب (س2/2، س3/44، س4/11، 4/12، 4/26) أن هذا راجع إلى طبيعة المادة فالمواد الدينية تحتاج إلى الاستماع من قبل الطالب وإلى إبداء الأسئلة، أما مواد التعبير والاستماع فتحتاج إلى تفاعل الدارسين. كما أكد ثمانية طلاب (س2/18، 2/29، 2/40، س3/22، 3/32، 3/45، س4/26، 4/47) أن كلام المدرس أكثر من الطلاب وشرحه مفيد لعملية التعلم ويكفي عشر دقائق للطلاب "ليسألوا أو يستوضحوا عن بعض الأمور والمعلومات" (س3/22). ويرجع ذلك ربّما إلى نظرة الدارسين للعملية التعليمية على أنها استقبال معلومات وليست عملية شراكة تفاعلية بين الطالب والمدرس. يؤكد ذلك ما ذكره أحد الطلاب (س4/47) حين سؤاله عن الحوار الذي يمكن أن يجري بينه وبين الطلاب الآخرين: "لا، لا حاجة لذلك، في الفصل أنت مع المدرس فقط، أما في خارج الفصل فممكن أن تتكلم مع زملائك". بالنسبة لارتباط العربية بالإسلام فقد ذكر أربعة طلاب (س2/1، س3/22، س4/36، س4/48) أهمية دراسة الإسلام ومفاهيمه عند دراسة العربية لأنها "من التراث العربي" (س4/48). ولأن عملية "حفظ القرآن تساعد المتعلم كما ساعدني ذلك" (س4/24). على النقيض من ذلك عارض (م35) هذه الفكرة قائلا "إنها تجعل من المناهج مناهج مقيدة وليست عالمية فالمسيحي يريد تعلم اللغة لكن لا يريد تعلم الدين ونحن بهذا نحرمه من اللغة... صحيح أن هناك مفاهيم إسلامية مثل "السلام" و"الحمد لله" هي مفاهيم يعلمها المسيحي العربي لكن هذه تختلف عن عملية ربط تعلّم اللغة بالإسلام".

المحور الثالث: الاعتقادات حول صعوبة العربية

هذا المحور يدرس اعتقادات الدارسين والمدرسين حول اللغة الهدف (اللغة العربية) نفسها فيما يتعلق بسهولتها أو صعوبتها. وقد كانت العبارات التي تبحث في هذا المحور 24، 25، 44، 45، 46. وقد جاءت نتائج الاستبانة كما يلي:

IV. التحليل الكمي للمحور الثالث

البند	العدد	لا أوافق بشدة %	لا أوافق %	غير متأكد %	أوافق %	أوافق بشدة %	الوسيط	المدى	مان وتني يو
24. دارسون مدرسون	139 32	23.7 6.3	28.1 31.3	15.1 18.8	20.9 37.5	12.2 6.3	2.00 3.00	4 4	مان وتني يو= 1844.000 القيمة = .122
25. دارسون مدرسون	142 32	22.3 3.1	23.7 28.1	18.0 15.6	20.9 43.8	15.1 9.4	3.00 4.00	4 3	مان وتني يو= 1788.000 القيمة = .077
44. دارسون مدرسون	142 32	[6]2.1 -	[7]42.3 75.0	[8]33.8 25.0	[9]19.7 -	[10]2.1 -	3.00 2.00	4 1	مان وتني يو= 1488.000 القيمة = .001**
45. دارسون مدرسون	142 32	[11]4.2 -	[12]16.2 15.6	[13]45.8 65.6	[14]15.5 18.8	[15]18.3 -	3.00 3.00	4 2	مان وتني يو= 2009.000 القيمة = .273
46. دارسون مدرسون	141 32	[16]2.8 -	[17]12.8 9.4	[18]45.4 50.0	[19]25.5 37.5	[20]13.5 3.1	3.00 3.00	4 3	مان وتني يو= 2229.500 القيمة = .912

[6] تعلم العربية بشكل جيد يحتاج أقل من سنة.

[7] تعلم العربية بشكل جيد يحتاج من سنة إلى سنتين.

[8] تعلم العربية بشكل جيد يحتاج من ثلاث إلى أربع سنوات.

[9] تعلم العربية بشكل جيد يحتاج أكثر من أربع سنوات.

[10] لا يمكن تعلم العربية بشكل جيد.

[11] اللغة العربية لغة سهلة جدا.

[12] اللغة العربية لغة سهلة.

[13] اللغة العربية لغة متوسطة بين الصعبة والسهلة.

[14] اللغة العربية لغة صعبة.

[15] اللغة العربية لغة صعبة جدا.

[16] قواعد العربية سهلة جدا.

[17] قواعد العربية سهلة.

[18] قواعد العربية متوسطة بين الصعبة والسهلة.

[19] قواعد العربية صعبة.

[20] قواعد العربية صعبة جدا.

V. التحليل الكمي للعبارة 48: رجاء رتب المهارات من حيث صعوبتها حين تعلم العربية

البند	العدد	الأول %	الثاني %	الثالث %	الرابع %	الوسط	الانحراف المعياري	مان وتني يو
كتابة: دارسون مدرسون	142 30	28.2 40.0	28.9 20.0	24.6 20.0	18.3 20.0	2.33 2.20	1.077 1.186	مان وتني يو = 1968.000 القيمة = 498.
قراءة: دارسون مدرسون	142 29	19.7 17.2	19.7 10.3	26.1 37.9	34.5 34.5	2.75 2.90	1.131 1.081	مان وتني يو = 1927.500 القيمة = 573.
استماع: دارسون مدرسون	142 29	31.7 17.2	25.4 27.6	22.5 24.1	20.4 31.0	2.32 2.69	1.126 1.105	مان وتني يو = 1675.000 القيمة = 102.
تحدث: دارسون مدرسون	142 29	25.4 31.0	27.5 37.9	23.9 13.8	23.2 17.2	2.45 2.17	1.108 1.071	مان وتني يو = 1768.000 القيمة = 215.

بالنظر إلى الجدولين أعلاه - من الناحية الوصفية - يظهر أن الدارسين يحملون اعتقادات مشجعة من ناحية صعوبة اللغة العربية. مثلا: يعتقدون أن العربية وخصائصها (كالحركات (24: 52%غير موافقين و33% موافقون) والإعراب (25) والقواعد (46) لا تشكل صعوبة بالنسبة لهم. وقد كانت إجاباتهم عن صعوبة الحركات في العيّنة موافقة لنتائج دراسة الشويرخ 2004. بالإضافة إلى أنهم لا يجدون مشكلة أو صعوبة في المهارات الكتابية. في المقابل لديهم بعض الاعتقادات حول صعوبة العربية وحاجتها لمدة طويلة في التعلم. مثلا يرون أن تعلم العربية يحتاج إلى وقت طويل يتراوح ما بين السنة إلى أربع سنوات (44). 2.1% يرون أنها تحتاج إلى أقل من سنة وهذه نسبة أقل من دراسة هورويتز (Horwitz, 1987:123) (16%) و42.3% يرون حاجتها من سنة إلى سنتين وهي أكثر بكثير من دراسة هورويتز (Horwitz, 1987:123) (12.5%) أما نسبة من ثلاث إلى أربع سنوات 34% وما فوق أربع سنوات 20% فهي قريبة من دراسة هورويتز (Horwitz, 1987:123) (31% و19%) أما أن العربية لا يمكن تعلمها بشكل جيد (2%) فهي أقل بكثير جدا من دراسة هورويتز (Horwitz, 1987:123) (19%). كما يعتقدون بصعوبة المهارات الشفوية في 38. إذ معظمهم (45%) يعتقد أن العربية بشكل عام متوسطة الصعوبة والسهولة (45) و34% يعتقدونها صعبة و20% يرونها سهلة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة هورويتز (Horwitz, 1987:122) في نسب تقييم اللغة كلغة صعبة أو سهلة أو متوسطة وتختلف معها في آن (Horwitz, 1987:123)؛ إذ لم يختر أحد أن الإنجليزية سهلة جدا. الملفت في ترتيبهم للمهارات الأربع أن معظمهم (32%) صنفوا الاستماع في 48 كأصعب مهارة حين تعلم العربية وربما يكون هذا راجعا إلى تركيز المعهد على المهارات الكتابية والقواعد وقلة التركيز على المهارات الشفوية والتفاعلية بين الطالب والمدرس. يوافق المدرسون من جهتهم - حسب الوسيط - على أن الإعراب النحوي مصدر صعوبة للطلاب (25). 57% منهم يعتقدون أن تعلم العربية ممكن خلال 1-2 (44). الملفت أنهم يعتقدون أن التحدث هو أصعب مهارة يواجهها متعلم اللغة. ومن ناحية الفروق الدالة إحصائيا بين المدرسين والدارسين نجد أن العبارة الوحيدة التي

كانت دالة إحصائيا هي مدة تعلم اللغة إذ يعتقد الدارسون أن تعلم العربية يحتاج وقتا أطول مما يعتقده المدرسون (44) وربما يكون هذا بسبب اعتقاد الدارسين بأنّ مفهوم تعلم العربية هو النجاح في الامتحان والحصول على تقدير عال يخوّل لهم دخول الجامعة، إذ رددوا كثيرا في السؤال الحر والمقابلات عبارات تنمّ عن تضجرهم من طريقة القبول في الجامعة، والتي تقتصر على من حصل على تقدير ممتاز أو جيد جدا. بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت المقابلات أن طلاب المستويات الدنيا يرون أن المدة قصيرة؛ يرجع ذلك ربما لأنهم يحسّون بقلق أكبر من عملية التعلم كما أنهم قد يبدون غير واعين بحجم العملية التعليمية والوقت اللازم لها. مثلا يرى كلّ من (س 2/29، س2/40، س3/21) أنها قصيرة. وهذا (س2/29) يقول:

"...كذلك مدة الفصل الدراسي ثلاثة أشهر قصيرة جدًّا لأنه يوجد كثير من الكتب المقررة التي لا يمكنك أن تفهمها جيدا في مثل هذه المدة القصيرة جدا.

المقابل: آه وهل من المهم أن تفهم كل الكتب المقررة وتنهيها وتدرسها كلها يعني؟

المقابل: نعم مهم مهم جدًّا أيضا".

أما طلاب المستوى الرابع ومنهم (س4/36، س4/47) فيرون أنها طويلة بل و"طويلة جدا نعم طويلة جدا على ما أعتقد"(س4/47) لأن "المعهد في اعتقادي هو مجرد مفتاح وأنت عليك بعد ذلك أن تكمل تعليمك بنفسك أو في الجامعة. المعهد يوجهك فقط " (س4/36).

المحور الرابع: الاعتقادات حول البيئة والسياق التعليمي

هذا المحور يدرس اعتقادات الدارسين والمدرسين حول البيئة والسياق التعليمي الذي تتم فيه عملية التعلم (المعهد والمجتمع والسكن الجامعي) وما إذا كانوا يعتقدون أن هذه البيئة تساعدهم في التعلم أم لا. وقد كانت العبارات التي تبحث في هذا المحور 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42. وقد جاءت نتائج الاستبانة كما يلي:

VI. التحليل الكمي للمحور الرابع

البند	العدد	لا أوافق بشدة %	لا أوافق %	غير متأكد %	أوافق %	أوافق بشدة %	الوسيط	المدى	مان وتني يو
27. دارسون مدرسون	139 31	10.8 -	20.1 6.5	14.4 12.9	24.5 35.5	30.2 45.2	4.00 4.00	4 3	مان وتني يو= 1507.000 القيمة = **007.
28. دارسون مدرسون	142 32	3.5 3.2	9.9 9.7	11.3 3.2	39.4 71.0	35.9 12.9	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1917.500 القيمة = 230.
29. دارسون مدرسون	141 32	9.2 3.1	19.9 28.1	16.3 12.5	29.1 46.9	25.5 9.4	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 2096.000 القيمة = 519.
30. دارسون مدرسون	142 32	4.9 3.1	16.9 31.3	16.9 9.4	31.7 46.9	29.6 9.4	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1848.000 القيمة = 088.
31. دارسون مدرسون	142 32	7.0 -	20.4 15.6	19.0 37.5	38.7 43.8	14.8 3.1	4.00 3.00	4 3	مان وتني يو= 2193.000 القيمة = 749.

البند	العدد	لا أوافق بشدة %	لا أوافق %	غير متأكد %	أوافق %	أوافق بشدة %	الوسيط	المدى	مان وتني يو
32. دارسون مدرسون	141 31	2.8 9.7	2.8 16.1	9.9 22.6	39.7 38.7	44.7 12.9	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1179.000 القيمة = .000***
33. دارسون مدرسون	142 30	2.1 -	6.3 13.3	9.2 6.7	38.0 53.3	44.4 26.7	4.00 4.00	4 3	مان وتني يو= 1783.000 القيمة = .131
34. دارسون مدرسون	142 32	.7 3.1	4.9 12.5	5.6 25.0	40.1 50.0	48.6 9.4	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1149.000 القيمة = .000***
35. دارسون مدرسون	142 32	13.3 3.1	40.7 25.0	17.0 12.5	20.0 56.3	8.9 3.1	2.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1149.500 القيمة = .000***
36. دارسون مدرسون	142 32	1.4 -	6.3 9.7	8.5 41.9	39.4 45.2	44.4 3.2	4.00 3.00	4 3	مان وتني يو= 1065.000 القيمة = .000***
37. دارسون مدرسون	140 32	7.9 6.3	19.3 31.3	23.6 15.6	30.7 43.8	18.6 3.1	3.00 3.00	4 4	مان وتني يو= 1950.500 القيمة = .240
38. دارسون مدرسون	142 32	3.5 9.4	11.3 15.6	19.7 18.8	36.6 50.0	28.9 6.3	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1725.500 القيمة = .027*
39. دارسون مدرسون	142 32	2.1 3.1	2.8 -	9.9 12.5	36.6 62.5	48.6 21.9	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 1750.000 القيمة = .027*
40. دارسون مدرسون	139 31	4.3 9.7	12.2 16.1	3.6 29.0	26.6 22.6	53.2 22.6	5.00 3.00	4 4	مان وتني يو= 1350.500 القيمة = .001**
41. دارسون مدرسون	141 32	2.1 -	2.1 6.3	7.1 43.8	34.0 46.9	54.6 3.1	5.00 3.50	4 3	مان وتني يو= 865.500 القيمة = .000***
42. دارسون مدرسون	141 32	12.1 3.1	16.3 25.0	21.3 15.6	33.3 50.0	17.0 6.3	4.00 4.00	4 4	مان وتني يو= 2246.500 القيمة = .969

بالنظر إلى الجدول أعلاه - من الناحية الوصفية - يظهر أن الدارسين يحملون اعتقادات إيجابية حول البيئة التي يتعلمون فيها كعامل مساعد لتعلمهم. بالإضافة إلى أنهم يعتقدون أن المعهد يؤهلهم للدخول إلى الجامعة (85% في 39) وللمهارات الكتابية (قراءة وكتابة) أكثر من المهارات الشفوية (فهم وتحدث) أو لفهم وسائل الإعلام. على سبيل المثال 75% يعتقدون أنهم راضون عن تقدمهم في عملية التعلم (28) و84% يعتقدون أنهم راضون عن التعلّم الذي يتلقونه في المعهد (36) و87% يعتقدون أنهم يستمتعون بفصول العربية في المعهد (41). 89% يعتقدون أن نظام الامتحان يساعدهم في عملية التعلم (34) بالنسبة لمهارات اللغة الأربع فنسبة منهم غير مشجعة (فقط 55%) تعتقد أن التعليم في المعهد كاف لهم في التحدث والفهم (29). في المقابل 61% يعتقدون أنه كاف للقراءة والكتابة (30). وأقل من الجميع فقط 49% يعتقدون أن التعليم في المعهد سيمكنهم من فهم وسائل الإعلام، وهذه نسبة غير مشجعة. بالنسبة للمحيط الخارجي فـ

80% يعتقدون أن السكن الجامعي عامل مهم في تعلمهم العربية (40) فيما يرى فقط 50% أنهم سيندمجون مع المجتمع السعودي و38% غير موافقين على هذه العبارة (42).

يحمل المدرسون من جهتهم اعتقادات متوسطة الإيجابية نحو البيئة، ففي كثير من العبارات كان الوسيط غير متأكد كما أن النسبة التي توافق على بعض العبارات كانت إما النصف أو أقل منه ما عدا عبارات 27، 28، 33، 39. فعلى سبيل المثال نجد غالبية المدرسين (81%) يعتقدون أن مدة المعهد كافية لتعلم العربية بشكل جيد (27) وهذا يؤكد اعتقادهم في المحور السابق في أن سنة أو سنتين مدة كافية لتعلم العربية. في المقابل 59% فقط يعتقدون أنهم راضون عن التعليم الذي يتلقاه الطلاب في المعهد (35). 59% فقط يرون أن الامتحان عامل مساعد للطلاب في عملية التعلم (34). 34% لا يعتقدون أن التعليم في المعهد كاف للمتعلم في الحديث والفهم (29) كما أن 32% لا يعتقدون أنه كاف للقراءة والكتابة وكذلك 38% لا يعتقدون أنه كاف لفهم وسائل الإعلام (37) على الرغم من أن هناك هدفا أساسيا في كتب السلسلة المقررة في المعهد وهو جعل الطالب يفهم المقروء والمسموع من وسائل الإعلام. كذلك 56% فقط يعتقدون أن المعهد كاف للاندماج في المجتمع السعودي (38). أيضا نسبة مماثلة تعتقد أنه من السهل على طالب المعهد الاندماج في المجتمع السعودي (42). كذلك 45 % فقط يعتقدون أن السكن الجامعي عامل مساعد لتعلم الطلاب (40). هذه الاعتقادات تعكس صورة سلبية عن المعهد في نظر المدرسين. غالبية المدرسين 84% يرون أن المعهد كاف للدخول إلى الجامعة (39). ومن ناحية الدلالة الإحصائية للاختلافات بين المدرسين والدارسين نلاحظ أن المدرسين وافقوا أشد من الدارسين على أن مدة التعلم في المعهد كافية لتعلم ناجح (27) وهذا يؤكد مرة أخرى رأيهم في مدة تعلم العربية عموما. في المقابل نجد الدارسين قد وافقوا بشدّة على أن السلسلة (الكتب المقررة) تشجع على تطوير المهارات (32) وأن الامتحان يساعدهم في تعلمهم العربية (34) وأن تعلمهم في المعهد كاف لاندماجهم في المجتمع السعودي (38) وأنه كاف ليؤهلهم للدخول إلى الجامعة (39) وأن السكن في الجامعة عامل مساعد لهم في تعلمهم العربية (40) وأنهم يستمتعون بفصول تعلم اللغة في المعهد (41) وأنهم يعتقدون أنهم أكثر رضى مما يعتقده المدرسون (35) وأكثر رضى من رضى المدرسين أنفسهم (36). هذه الفروقات تعكس إلى أي مدى يحمل الدارسون اعتقادات أكثر إيجابية من مدرسيهم حول بيئة التعلم. في الوقت نفسه يبدو محبطًا أن نرى المدرسين يحملون اعتقادات متوسطة الإيجابية حول بيئة تعلّم طلاّبهم. بالنسبة لتطوير المهارات في المعهد فيرى ستة عشر طالبا (س2/2، س2/4، س2/16، س2/27، س2/39، س2/40، س3/6، س3/21، س3/22، س3/32، س3/45، س4/11، س4/12، س4/26، س4/34، س4/48) أن المعهد يدرس كثيرا من المهارات كالحوار والتعبير. في المقابل يرى م35 أنّه: "في الحقيقة الكتب المقررة هنا كلها من أولها إلى آخرها نحو وصرف وإعراب، هناك كتاب للنحو وآخر للصرف وهذا غير صحي بالنسبة للمتعلم الأجنبي بل هناك بعض المدرسين يدرسون المستوى المبتدئ هذا مرفوع بالضمة المقدرة أو مبني هذه كارثة (يضحك) فالنحو والقواعد منتشرة ظلالها في كل المستويات

على الرغم من أن لا فائدة عملية من كل هذا!" كذلك يرى م9 أن "المعهد ينقصه التعبير الحر والحوار وهذه مشكلة نعانيها". بالنسبة للمعهد بشكل عام أحد عشر طالبا (س2/1، س2/4، س2/13، س2/28، س2/40، س3/5، س3/7، س3/30، س4/8، س4/24، س4/36) يعتقدون أن المعهد ممتاز من ناحية "جودة المنهج" (س2/1وس4/36) "لأن خريج المعهد يمكنه الالتحاق بالجامعة بكل يسر وسهولة رغم أنه بدأ من الصفر" (س4/24). وكذلك المدرسون في المعهد "مجتهدون" (س2/4) و"حريصون على الطالب" (س3/30). في المقابل يرى أربعة مدرسين نقيض ذلك. مثلا: "المنهج قديم جدا لم يطور من ثلاثين سنة" (م10) والمعهد "لا يساعد الطلاب على تعلم العربية بالشكل المطلوب" (م17وم35) و"ينقصه التركيز على وسائل الإعلام لفائدتها الكبيرة في تعلم العربية" (م10) و"ينقصه الاعتماد على وسائل التقنية الحديثة كالحاسب والوسائل الأخرى الحديثة كما هي حال اللغة الإنجليزية والفرنسية" (م3). من هنا نلاحظ أنّ المدرسين يركّزون دائمًا على المناهج الحديثة في تعليم اللغات ويقارنون دوما العربية بالإنجليزية كمعيار جيد في تقييم التعليم مثلما قارن م37 خبرته في تعلمه الإنجليزية في الولايات المتحدة بتجربة الطلاب في المعهد. بالنسبة للمحيط الخارجي كالسكن الجامعي والمجتمع السعودي فيرى تسعة طلاب (س2/39، س3/6، س3/7، س3/19، س21/ ، س3/44، س4/11، س4/24، س4/34، س4/36، س4/48) أنه جيد وعامل مساعد لهم في التعلم لأنهم يستطيعون التحاور مع جنسيات مختلفة باللغة العربية (س2/39، س3/6، س3/44، س4/24، س4/36، س4/48) كما توجد إمكانات تساعد على تفرغ الطالب للدراسة مثل المطعم والخدمة كالمغسلة وتنظيف غرف الطلاب (س3/7، س3/19، س4/48). بالنسبة للمدرسين فقد ذكر أربعة مدرسين (م9، م10، م37، م42) كلاما قريبا من الدارسين، مما يعني أنهم يعتقدون بإيجابية البيئة المحيطة، وهذا ما يجعلنا نؤكد زعمنا السابق من كون قلّة إيجابية المدرسّين بالمقارنة والدارسين راجعة فقط إلى كونهم لا يختارون في الاستبانة الخيارات المتطرّفة بل يتوخون الوسطيّة والاعتدال. بالنسبة للدراسة من أجل الامتحان فقد ذكر تسعة طلاب (س2/38، س2/39، س2/40، س3/5، س3/30، س4/12، س4/25، س4/26، س4/34) أن الامتحان واجتيازه عامل مهم في تعلّمهم إذ "يجعلنا نراجع معلوماتنا ونحفظها جيدا" (س2/38) كما أنّه من المهم أن "تنهي الكتاب من الجلدة إلى الجلدة" (س4/34). بالإضافة إلى أن م20 وافق هؤلاء الطلاب على اعتقاداتهم وذكر: "جزء من تعليمي لهم هو أن أدربهم على أسئلة الامتحان حتى يتحكّموا في الإجابة، ويحصلوا على درجات جيّدة تدخلهم إلى الجامعة". وربّما يرجع مثل هذا الاعتقاد إلى حرص طالب المعهد على الحصول على تقدير جيد جدا؛ فبدونه لا يمكنه دخول الجامعة بل يرجع إلى بلده كما ذكر س4/26: "عندنا مشكلة حينما لا نحصل على تقدير مرتفع فحتى لو كانت لغتنا جيدة فلا ندخل للجامعة ونحن أساسًا جئنا لندرس في الجامعة" كما ذكر س3/30 "إذا لمْ أتحصّل على تقدير ممتاز أو جيد جدا فسأرجع إلى بلدي وهذا مخجل لي أمام الأهل". من هنا نرى أن الاعتقادات قد تكون متأثرة بضغط الظروف المحيطة، يوجّهها الهدف النهائي من العمل.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت هذه الدراسة أن هناك فروقا وتباينا في الاعتقادات التي يحملها دارسو العربية عن تلك التي يحملها مدرسوها بشكل كبير؛ إذ بلغت الاختلافات الدالة إحصائيا ستا وعشرين عبارة من أصل ثمان وأربعين عبارة. وهي اختلافات تفوق تلك التي أظهرتها دراسة كونتز وبيلناب (Patricia Kuntz & R. Kirk Belnap, 2001). وبهذا يظهر لنا أهمية دراسة الاعتقادات وأخذها في الحسبان سواء من مصمم المنهج أو المدرس إذ ربما يكون مفيدا للمدرس تخصيص بعض الوقت للحديث عن آراء الطلاب واعتقاداتهم.

كذلك أظهرت الدراسة أن الدارسين أكثر ميلا للاعتقاد بأهمية القواعد من المدرسين الذين لا يوافقونهم على هذا الاعتقاد. من الملفت أن من أكثر المحاور التي وجد فيها التباين كان محور طبيعة تعلم اللغة العربية مما يعني أن المدرس ربما يركز على تدريس المفردات أو التواصل فيما لا يعيره الدارس الاهتمام الكافي ممّا يخلّف إحباطًا لدى الدارس والمدرس على حد سواء؛ إذ يرى المدرس أن الدارس لا يهتم بما يركّز هو عليه، فيما يعتقد الدارس أن المدرس لم يركّز على ما يريده هو. في المقابل فقد كان محور صعوبة العربية أقل المحاور تباينا.

ومن النتائج غير المشجعة أن الدارسين والمدرسين على حد سواء لا يرون أهمية كبيرة للاندماج في المجتمع السعودي بسبب أنّ "كلاً من المجتمع السعودي أو المصري أو السوري يتكلم بلهجته المحلية أو يتكلم بأشياء خارج الدرس ولا تفيد في التعليم" (س3/19) كما أيّد هذا الاعتقاد مدرسان (م14وم15) إذ يقول م15: "لا أعتقد أن الاختلاط بالعامية يساعد على التعلم لأن الناس يتكلمون العامية البعيدة عن الفصحى في مظاهر مختلفة. نعم قد تفيدهم في الحياة لكن ليس في العلم والتعلم؛ بل أعتقد أن المجتمع يشوه اللغة خصوصا في مجتمع خليط مثل مجتمع الرياض". وهذه النتيجة خلاف النتيجة التي أظهرتها دراسة كونتز وبيلناب (Patricia Kuntz & R. Kirk Belnap, 2001) من أن الدارسين في اليمن والمغرب يفضلون تعلم العامية. وكذلك فهي خلاف نتائج دراسة الشويرخ (2004) التي أظهرت ميل الدارسين لتعلم الثقافة والاندماج في مجتمع اللغة ولدراسة هورويتز (Horwitz, 1987:124-125) التي أظهرت أن 90% من دارسي الإنجليزية يريدون صداقة الأمريكان. وكذلك فهي موافقة لدراسة الشويرخ التي انتهت إلى أنّ الدارسين يعتقدون بالتأثير السلبي للهجة العامية. في المقابل نرى أن م10 أطلق على المجتمع "المعلم الثاني" لأنه "يساعد المتعلم كثيرا في التعلم الطبيعي يعني أنّ التعلم الطبيعي أسرع من التعلم الممنهج بالمدارس أو المعاهد. لذلك فالمجتمع أو المعلم الثاني مهم جدا جدّا، لا بل أنا أقول أنّه هو المعلم الأول".

كذلك من النتائج المهمة التي خرجت بها هذه الدراسة الأهمية الكبرى للجمع بين المنهج الكمي السطحي والمنهج النوعي العميق؛ إذ أعطتنا نتائج الاستبانة قوالبَ وأنماطًا يمكن مقارنتها وتلخيصها بشكل أرقام فيما كانت المقابلات عميقة موضّحة بذلك بعض الأسباب المؤديّة لبعض الاعتقادات كما أكدت بعض نتائج الاستبانة وجعلت الباحث يتحقق منها ويؤكدها أو ينفيها. كما

كان لكبر العينة في المقابلات دور كبير في إثراء هذا البحث ورؤيته من زوايا متعّددة وجمع وجهات نظر مختلفة في موضوع واحد.

من النتائج التي ظهرت لنا بشكل جلي تأثر بعض الاعتقادات الخاصة باللغة العربية بارتباطها بالدين والتراث الإسلامي مما يجعلنا نقول إن الدين من العوامل المؤثرة في الاعتقادات حول اللغة. مثلا في عبارتي 45 و46 اختار غالبية الطلاب (45%) وغالبية المدرسين (66% في 45 و50% في46) أن العربية وقواعدها وسط بين السهولة والصعوبة وهذا ربما يكون تحت تأثير حديث للرسول صلى الله عليه وسلم: "خير الأمور أواسطها".

كما أظهرت الدراسة أن أهداف الدارس وحاجاته من العوامل المهمة التي تؤثر في اعتقاداته وفي المقابل نجد أنّ تخصص المدرّس أو الفلسفة اللغوية التي درسها ظاهرة التأثير في اعتقاداته كما مر بنا عند الحديث عن أهمية المهارات الشفوية. كذلك يرى م14 –الذي يحمل دكتوراه في النحو والصرف ولم يسبق له التدريب على تعليم العربية لغير الناطقين بها– أهمية تدريس تاريخ النحو وأن النحو بحد ذاته هدف وغاية: "لا، بودنا أن ندرّس النحو والصرف كغاية في حد ذاتها كذلك لا نكتفي فقط بتدريس القواعد بل ندرس تاريخ النحو وأهمية النحو والصرف ولماذا وضعنا فتحة هنا أو ضمة هناك وما هي فلسفة الحركات الإعرابية وأهميتها في العربية مع بعض المراحل المهمة في تاريخ هذه العلوم".

ومن الأمور التي نحتاج ربما إلى دراستها مستقبلا إلى أي مدى يؤثر اعتقاد شخص ما في سلوكه، فمثلا رأينا بعض المدرسين يتحدثون عن المناهج الحديثة في تعليم اللغات وعن أهمية الحوار بين الطالب والمدرس وهذه أمور يدّعيها الكل وهي شعار جميل قد يحمله كل واحد منّا لكن السؤال يبقى مطروحا: إلى أي مدى يطبّق هذا المدرس ما قال إنه يعتقده؟ فربما يكون هذا موضوع دراسة في المستقبل؛ عن علاقة الاعتقاد بالتطبيق وتطبق فيها المقابلة (Interview) والملاحظة (Observation). كذلك ربما يكون مفيدا دراسة تغير الاعتقادات من خلال التقدم اللغوي إذ أظهرت بعض نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقا بين ما يعتقده الطلاب في المستوى الأخير من دراستهم (المستوى الرابع) والمستويات التي تسبق هذا المستوى، وهذا يؤكد ما ذهبت إليه وندن (Wenden, 1998) من أن اختلاف الأعمار والمستويات اللغوية ربما يجعل المتعلم يحصل على مستويات معرفية جديدة مما يؤثر في طريقته في التعلم وتوقعاته ونتائج مجهوده الشخصي. وكذلك فقد أظهرت دراسة إبراهام وفان (Abraham & Vann, 1987) أن الخبرة السابقة في تعلم اللغة قد تؤثر في اعتقادات المتعلم والاستراتيجيات التي يستخدمها.